

# 初歩的な創作の力をつける指導

—— 物語文の読解学習の発展の場として ——

長岡市立日越小学校 田 上 実 英

## I 主題設定の理由

現在の学校教育の中で、作文指導が強調されるが、それを支えるためのよい教科書がない。一方の見方をすれば、教科書がないことを幸いに、作文指導がなおざりにされているとも考えられる。かといって、作文指導が全く不振かというそうでもない。一部の熱心な教師によって行なわれているが、まだ、一般化されていない。

このような作文指導不振の原因に、

- ① 作文の評価・処理に時間がかかりすぎる。
- ② 現在の国語教育が、読解学習に多くの時間をかけている。

というような見方ができるのではないか。

また、子どもたちに問うてみると、大部分は、「書くことがない」「書くことがあっても、どう書いたらよいかわからない」「うまく書き表わすことができない」と答える。こういう状態にしておくことも、作文指導不振の原因になっているとも言えよう。

昨年度から、学校の国語研究部で、「物語文の読解活動の作業化」をテーマにして、共同研究をすすめてきた。その作業化の中心となったのは、「補い書き」であった。

「補い書き」とは、文章を読んで、ある場面であらえた情景や登場人物の気持ちなどを補って書く方法である。

この「補い書き」の作業は、子どもにとっては、非常に興味のある作業であり、意欲的に文章を書き綴る。この実践は、子どもの読みとりを正確にさせようというねらいであったが、これを作文指導にも役立てようというのが、この研究の発想である。

読解学習の発展の場をとらえて、組織的・意図的に表現させる活動を取り入れることによって、楽しみながら意欲的に文をつづり、作文の技能を身につけ、やがては一編の作品をまとめあげる力の基礎となるであろうと確信する。

## II 研究のねらい

物語文の読みの学習では、読み手が文章を読みすすめていく過程で、それぞれ、さまざまなイメージをえがいていくものと考えられる。

物語文の文章のある場面をあらかじめ設定して、想像豊かなイメージをえがかせ、そのイメージを文

章化させる。そして、文章化されたものの中で、とくに、

① すじが通っているか。② 情景・場面を描写する力はどうか。③ 意図的に設定された文章の部分や場面の状況を個性的に思いえがく力はどうか。

の3点について検討する。

### Ⅲ 研究の仮説

文章中のある部分をあらかじめ指定し、その場面で豊かにえがいたイメージを文章化することによって、読みを深める力、想像から創造へ向かわせる豊かな表現力をつけることができるであろう。

### Ⅳ 研究の計画と内容

#### 1 研究の対象

第4学年の1学級30名(男女各15名)を対象にする。

#### 2 計画と内容

- ・7月……教科書教材のある部分を指定し、その場面で想像される会話や心情の叙述、また情景の細部を個性的な着想で表現させる。
- ・9月……教科書教材を読み、登場人物の行動・性格をたしかめながら、物語がどのように発展していくかということについてイメージをえがかせ、続き話を作らせる。
- ・10月……教科書教材のある部分で、その部分の前後の内容をたしかめながら、登場人物がどんな会話をしたかを想像し、会話文だけで記述させる。

記述にあたっては、創作指導という点から、「楽しみながら書く」ということに力点をおき、できあがった作品については、「研究のねらい」のところに掲げた3点について検討する。

また、記述に際しての留意点をつぎの4点にする。

- ① 登場人物を本文以外にふやさず、人物や場面をくふうする。 ② 本文のふんいきを変えない。
- ③ 自由に個性を伸ばすようにする。 ④ 時間や字数に制限を加えない。

上記のような留意点を掲げたのは、子どもの想像力は、一定の枠づけ、方向づけをした場合の方が豊かになり、まとまりのある文章が書けると考えたからである。また、時間や字数に制限を加えなかったのは、自由にのびのびと記述させようと考えたからである。

### Ⅴ 指導の実践とその考察

#### 1 教科書教材の『ある場面』を指定してのイメージ化の実践『五色のしか』(教出4年上)

教材文(前文略)

「——月日がすぎていきました。ある朝、その国のおきさき様が、ゆめを見ました。それは、五色のしかのゆめでした。（以下略）」

この場面で、「おきさき様がゆめを見ました」の部分を指定し、ゆめの内容を想像させて書かせた。この教材文にえがかれている「五色のしか」は、“からだの色は五色で、角の色が白いしかであること” “1わのからすを友だちにしていること”を確認してから記述させた。

### A子の作品（国語の成績は、学級内で中の上、非常に読書

好きで、4年生になってから、11月初めまでに、学校の図書館から、34冊の本を借りている。その本の内容は、童話・物語がほとんどである。）

お日さまが、きらきらかがやく ある日の朝のことです。  
おきさき様が、おしろのおく上から森の方をながめていらっしやいました。  
すると、森の方から、一わのからすと一びきのしかが出てきました。  
しかの毛は、五色で、お日さまの光にかがやいて、とても美しく見えました。  
からすとしかは、おきさき様が見ていらっしやることもしらずにとびまわっていました。  
おきさき様は、時間のすぎるのもわすれて、それを見ていらっしやいました。  
そのうちに、だんだん、そのしかがほしくなってきました。  
「そうだ。王様におねがいしてみよう。」  
（ここで、目がさめました。）

### 考察

この物語は、上の教材文で示し部分のあと、おきさき様が王様におねがいして、しかをとりに行ってもらう場面に発展するのであるが、表現上の差異はあっても、約8割（30人中23人）の子どもが、しかの美しいすがた、森あるいは草原を童話的に表現した。その中には、しかとからすとの会話をそう入した子どもが4名あった。

しかし、細部のことについて想像し、描写する能力には大きな開きがある。描写の荒い作品は、概して男子に多く、また読書の経験の少ない子どもに多く見られた。

また、成績不振の子どもだが、教材の一部を書き写した者が2名あり、残り4名の子どもは、登場人物をふやしたり、しかがりの場面を記述したりして、主旨からはなれてしまった。

4年生段階の子どもに、「何でもよいから、自由に書きなさい」ということは、生活経験を

表現させる学習にも見られるように、子どもにとっては、大きな抵抗になると思われる。記述に際しての条件を設定したり、記述のための留意点を明示するなど、適切な枠づけ、方向づけを与えてやることが大切と考えられる。

## 2 教科書教材の続き話を作る活動の実践「ふきの下の神様」（教出4年上）

### 教材文の結末の部分

「——その下に、クシベシの家は、見るかげもなくおしつぶされていました。おそらく、クシベシは、その下でこえ死んでしまったのでしょう。その日から、だれもクシベシを見た者はありません。

それとともに、その日から、コロボックルもどこかへ行ってしまったらしく、人々がどんなにこまっていたも、食べ物や品物がひよっ

りあらわれるというようなこともなくなりました。」

このようなストーリーで物語が完結しているわけだが、この部分で、「ごめん死んでしまったのでしょう」「コロボックルもどこかへ行ってしまったらしく……」という部分に着目させて続き話を作らせた。

### M子作品（国語成績は、学級内では上、読書量も豊富） 考察

ほんとうは、クシベシは死んではいなかったのです。コロボックルは、遠い南の国へつれていったのでした。

そこで、コロボックルは、クシベシにはたらくことを教えました。毎日、毎日、ふたりで、田んぼで米を作ったり、林でたきぎをとったりしました。

アイヌの村では、どうだったでしょうか。コロボックルがいなくなっても、村の人たちは、前と変わりなくくらせていました。しかしこまったことがありました。それは、病気でたはれない人たちです。今までは、コロボックルは、そういう人たちに食べ物をくれていましたが、こんどは、そういうことがなくなりました。

この話を聞いたコロボックルは、また、アイヌの村にかえって来たのです。

村へかえったクシベシは、今までのような、なまけ者ではありません。村の人たちと同じように、いっしょうけんめいに仕事をするようになりました。

コロボックルは、また、ふきの下で一ぶくするようになりました。

・ この教材の読みの学習が進んでいくうちに、  
"クシベシは本当はよい人なんだ" "クシベシは  
かわいそうだ" という方向に向いてしまった。  
そのせいか、30名のうち23名は、"コロボ  
ックルとクシベシは、別の国でいっしょにくら  
した" というような作品になってしまった。

また残り7名の作品を見ると、"クシベシは  
コロボックルにつれられて、天国でくらす"と  
した者2名、"コロボックルは、こっそりク  
シベシの死体を海の中にすてた"とした者1名、  
"土の中にうめた"とした者1名、残りの3名  
は論旨不明であった。

・ 3名を除いた27名(90%)の子どもは、  
物語の続きをすじの通るように記述した。しか  
し、やはり読書経験豊富な子どもは、その描写  
は細かく、クシベシとコロボックルの行動の描  
写だけでなく、場面・情景の描写も適切にされ  
ていた。

ただ読解学習の過程で、クシベシに同情する方向に傾いたために、作品の内容が同じ傾向に片寄ってしまい、変化に富んだ作品が生まれなかった。したがって、発展的に書かせようと意図する場合、登場人物をある方向に決めつけることのないように留意しなければならない。

前時のうちに、作業内容を指示しておいたので、大部分の子どもは、原稿用紙が配られると、すぐに書き始めた。中には、家で下書きをして来た者が6名いた。

### 3 会話文だけで記述する実践「つきのわぐま」(教出4年下)

#### 教材文の結末の部分

「—母ぐまは立ち上がりました。でも、すぐ、からだがかくずれて、その場にたおれてしまいました。二度三度、それをくり返しました。最後に、しっかりと歩きだしました。すると子ぐまは、木からすべりおりて、母ぐまにからだをすりつけ、クンクンと鳴くのでした。やがて、母ぐまは、子ぐまを連れて歩き去っていきました。

その後、この親子のぐまは、もう二度と、わたしたちの前にすがたを見せませんでした。

今までのストーリーを思いうかべながら、「子ぐまは、木からすべりおりて、母ぐまにからだをすりつけ、クンクンと鳴くのでした」の部分で、親子のくまは、どんな話をしたかを想像しながら、会話文のみで書かせた。

### 考察

- ・ 400字詰原稿用紙，1枚半から2枚までの子どもが約半数であった。中には，3枚から4枚書いた者が4名あったが，いずれも，だらだらと同じ意味内容のくり返して，会話の内容が進展していない。

したがって，こうした実践の場合，字数を制限すると，会話の内容を吟味しつつ表現し，生き生きとした作品を作りあげるのではないかと考える。また，会話文のみで記述させるに適当な場面かどうかの吟味も必要であろう。例えば，物語のクライマックスを示す場面で登場人物がどんなことを話し合ったか，あるいは，心の中でどんなことをつぶやいたかを記述させることが，子どもにとっては記述が容易であろうと考えられる。

作品に目を通してみると，「おかあさん，だいじょうぶ。」「だいぞう（じょう）ぶだよ。」と，たった二行しか書けなかった子どもが1名，教材文の一部を抜粋して書いた子どもが1名あったが，こうした書けない子どもの指導の今後の重要な課題であろう。

- ・ 作品の内容で特徴的だったのは，母ぐまは子ぐまに「人間はおそろしい」ということを教え，「別の所へ行って生活しよう」と語りかけた作品が多かったことである。
- ・ 前時に予告しておいたので，大部分の子どもは原稿用紙を渡されると，すぐに熱中して書き始め，10分以内に終了した者7名，10分から15分の者19名，15分から20分の者2名，20分以上の者は2名であった。

T子の作品（国語の成績は，学級で中位。読書はあまり多い方ではない）

「おかあさん，こわかったよう。」

「もう，だいじょうぶですよ。こんどから，おかあさんの見えないところへ行ってはいけませんよ。」

「はあい。それよりおかあさん，あんなところへ飛びこんで，だいじょうぶ。」

「だいじょうぶですよ。」

「人間て，ほんとうにおそろしいものだね。なんで，ぼくたちをいけどうなんてしたんだろう。人間，みんなあんなの。」

「それは，わたしたちをとると，かわいそうだと思う人もいるかもしれないけど，人間をしようしたり，友だちになったりすると，どうなるかわからないよ。こんどから気をつけなさい。」

「はあい。」

「ねえ，なぜこんなとこに遊びにきたの。」

「あのね。かにを食べにきたの。」

「かになんて，おかあさんが，いつでもとってあげるのに。それよりおにいさんがまっているから早くかえりましょう。もうことと，こんなとこに来てはいけませんよ。」

「はあい。おにいちゃんにも，こんなとこにこないようにいおうね。ぼく，もうこんなとこにこないよ。」



## Ⅵ 実践のまとめと反省，今後の課題

以上、実践の概略を述べたが、わずか3回の実践であり、その実践も思いつき程度であり、創作作文指導についての系統だった指導過程の必要性を痛感した。したがって、今ここで、子どもたちに創作の初歩的な力がついたかどうかを判定することは、いささか冒険のようである。

しかし、作文の時間に抵抗を感じていた学級の多くの子どもたちに、このような作業について問うてみると、「好きだ」と答えた者27名で、これは学級の9割にあたる。そしてその理由に、・おもしろい・簡単だ・楽しみながら書ける・好きなことが自由に書ける……と答えている。したがって「楽しみながら書く」という創作活動のねらいから考えると一応成功と言えるだろう。最近では、家庭で余暇を利用して、自分で適当な材料を見つけて創作し、学級新聞などに発表する子どももでてきた。

創作は、子どもの書く意欲をかきたて、子どもの心を豊かにする。創作活動そのものにも、取材・構想・記述・推考等、生活経験を記述する表現活動と同じステップが要求される。そこで、創作の学習活動の過程で、正しい文の書き方を意図的に指導したら、子どもたちは楽しみながら、作文の技能を身につけていくであろう。

がしかし、この場合、欲ばりすぎて、あれもこれもと多くの技能を短期間に身につけたいと望んではいけない。ここでの実践は、あくまでも「楽しみながら」話をつくることに主眼をおいてやったわけだが、その中で具体的にはっきりとした能力の向上を認めることができた。

その第1点は、「すじの通っている文章」を記述しようと意識したことであった。今までの作文では、ただ思いつくままに、だらだらとまとまりのない文を書く子どもが多かったが、この実践から、具体的な経験を選び出したり、それを具体化する能力が表われたことである。そしてそのことが、精叙と略叙の技能にも結びつくのではないかと考えられる。

第2点は、「表現のくふう」である。

どのように話の筋を展開させ、読み手に訴えるかということをも、まだまだ内容的には稚拙ではあるが、くふうして書くようになってきた。

しかし、「豊かに想像する」ということについては、個人差の大きいことを感じた。創作活動は、それぞれの直接・間接の経験を組み立てることである。その直接・間接経験の土台となるものは読書活動である。「五色のしか」のところで述べたように、読書量の多少が表現能力と大きなかわりをもつようである。

今後は、今までの実践をさらに上積みして、「教科書の人物をかえて話を作る」「つづき絵を見て話を作る」「リレー童話を作る」などの実践をし、初歩的な創作を高めていきたいと考える。

### <参考文献>

- |        |                   |      |
|--------|-------------------|------|
| 小竹 省三著 | 読解の学習形態の改造        | 明治図書 |
| 飛田多喜雄著 | 表現能力を伸ばす新作文指導法の開発 | 明治図書 |